

Dit is een conceptversie.

Niet te citeren zonder toestemming van de auteur.

De definitieve versie van deze tekst is verschenen in:

Sanderse, W. (red.) (2017). *Lezen voor het leven. Deugden in de wereldliteratuur*. Leusden: ISVW.

Vormend literatuuronderwijs

Wouter Sanderse | Fontys Hogescholen | w.sanderse@fontys.nl | april 2017

Inleiding

Kan literatuuronderwijs invloed hebben op de morele vorming van kinderen? En als die invloed er is, hoe kun je daar als leraar dan op inspelen? In dit hoofdstuk worden enkele belangrijke uitgangspunten van het boek toegelicht. Eén daarvan is dat literatuur gaat over allerlei belangrijke aspecten van het leven, zoals vriendschap, liefde, dood, en macht. In dit boek staan in het bijzonder de deugden en ondeugden van de hoofdpersonen centraal, zoals dapperheid, eerlijkheid en trouw. Door stil te staan bij de deugden van personages kunnen leraren eraan bijdragen dat leerlingen zich deze deugden eigen maken. In dit hoofdstuk bespreken we vervolgens hoe je op een niet-moralistische manier wel degelijk aandacht aan de vormende thema's kunt besteden.

Vormend onderwijs

In Nederland is, zowel vanuit de politiek als vanuit het onderwijs zelf, de afgelopen jaren meer aandacht gekomen voor de vormende taak van het onderwijs. De Onderwijsraad (2011) stelt bijvoorbeeld: 'Aandacht voor vorming is nog steeds belangrijk en gewenst. Niet in de eerste plaats omdat het een wettelijke taak van scholen is, maar omdat kinderen en jongeren vorming nodig hebben.' Ook het eindadvies van het Platform Onderwijs2032 liegt er niet om: in de toekomst komt het onderwijs meer aandacht besteden aan 'persoonsvorming' – een populair begrip dat door het werk van pedagoog Gert Biesta (2012, 2014) veel weerklank heeft gevonden. Aandacht aan persoonsvorming besteden betekent volgens het advies dat onderwijs leerlingen helpt 'te ontdekken wie ze zijn en willen worden, wat ze belangrijk vinden en hoe ze zich tot anderen en de wereld om hen heen verhouden.' (p. 20).

Biesta (2015) heeft in een interview terecht opgemerkt dat de hoeksteen van dit advies vooral de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen is, en juist niet hun 'vorming'. Dat oordeel hoeft misschien geen verbazing te wekken. Tegenwoordig is uitgangspunt van veel onderwijs dat leerlingen in staat gesteld moeten worden om erachter te komen wat zij zelf belangrijk vinden, en hoe ze met anderen willen omgaan. Dat ook belangrijk, maar onderwijs gaat ook over, in Biesta's woorden, de 'lastigere vraag welke talenten goed leven en goed samenleven mogelijk maken.' Criminaliteit is ook een talent, maar niet het soort talent dat we via onderwijs willen ontginnen. Toch? Waarom eigenlijk niet?

Onderwijs zien als vormingsproject betekent onderscheid maken tussen wat jongeren feitelijk willen en nastreven, met name voor zichzelf, en wat wenselijk en nastrevenswaardig

is, ook voor anderen. Wat leraren ten minste doen als ze vormend werken, is constant de vraag stellen of dat wat leerlingen (en zichzelf) nastreven wel nastrevenswaardig is. Is dat moraliserend? In zekere zin wel. Een andere vraag is of moraliseren onwenselijk is. Dat hangt ervan af. Wel als leraren leerlingen louter willen socialiseren in een kant-en-klare visie op het goede leven waarover geen discussie mogelijk is. Maar moraliseren is wél wenselijk als het betekent dat je ervan uitgaat dat wat mensen goed vinden niet per se goed ís. En dan niet omdat je het zelf allemaal al weet, maar vanuit de overtuiging dat je alleen verder komt in een gezamenlijke zoektocht naar wat goed en zinvol is.

Leraren die onderwijs als vormingsproces zien en daaraan werken, hebben iets weg van een koorddanser die op een dun touw balanceert, met aan beide kanten een flinke afgrond. De ene kant van de afgrond is leerlingen te weinig vormen, oftewel vorming helemaal aan de leerling overlaten. Bijvoorbeeld vanuit het idee dat iedereen zo zijn eigen opvatting heeft over wat het betekent om 'goed gevormd' te zijn, en dat dit een kwestie van smaak is waarover verder niet te twisten valt. De andere kant is leerlingen te veel vormen, waarbij 'vorming' wordt begrepen als het 'kneden' of 'boetsen' van leerlingen naar een vooraf vaststaand model. Op een cruciaal punt zijn leerlingen niet te vergelijken met een kunstenaar die klei kneedt: leerlingen hebben een eigen wil, of zijn bezig er een te ontwikkelen, en vorming is uiteindelijk een kwestie van zelfvorming.

René Gude (2012, p. 36), voormalig Denker des Vaderlands, verwoordde de situatie van de leraar prachtig op de volgende manier:

'Het doel van het Bildungsproces is de ontwikkeling van die innerlijke, karakteristieke houding waarmee alles wat van buiten komt welbewust opgenomen kan worden. [...] De docent brengt het Bildungsproces, het edele vormingswerk, in het 'materiaal' zelf op gang. [Je kan] autonomie, karakter en persoonlijkheid niet in iemand anders aanbrengen. En een gefixeerd eindproduct, waarop de docent als kunstenaar trots zou kunnen zijn, is er ook niet. Je loopt een tijdje met iemand mee die zichzelf aan het vormen is tot een mens uit één stuk. [...] Dat is een precaire situatie waarin iedere docent zich bevindt en die een leven lang geduld zwaar op de proef zal blijven stellen. Je kunt zelfstandigheid van de leerling niet afdwingen, maar je wilt ze toch ook niet in de steek laten.'

Als leraar bezig zijn met de vorming van leerlingen betekent balanceren tussen 'karakter aanbrengen' en 'zelfstandigheid afdwingen' enerzijds, en 'in de steek laten' anderzijds. Vorming van leerlingen is volgens Gude een kwestie van een vormingsproces bij leerlingen 'op gang brengen' en van het 'aandragen' van materiaal. Joep Dohmen (2016) heeft *bildung* wel eens treffend 'begeleide zelfvorming' genoemd. Je biedt leerlingen daarmee oriëntatie en handvatten waarmee ze vervolgens hun horizon kunnen verbreden. Concreet betekent dit dat leraren vanuit hun expertise het beste dat ooit bedacht en gezegd is toegankelijk maken voor leerlingen, en aan de orde stellen wat er goed, waar en mooi aan hun vakinhoud is (Klarus & De Beer, 2015). Vorming levert niet zozeer 'slimme', maar paktisch wijze leerlingen op die verworven kennis op zinvolle manieren kunnen gebruiken.

Een voorbeeld zijn is niet genoeg

Het belang van vorming wordt in het onderwijs ondertussen breed onderschreven. Niet zelden is dat in termen van *bildung*, een van oorsprong Duits begrip dat ook in het Nederlandse denken over vorming invloedrijk is (geweest). Na een tour door het hoger onderwijs

constateerde Minister van Onderwijs Jet Bussemaker in 2015 dat er behoefte is ‘...om Bildung een steviger plek te geven in opleidingen, met name in het hbo. Voor de pabo’s en lerarenopleidingen lijkt me dat in het bijzonder interessant.’ Daarmee onderstreept de minister iets wat feitelijk al jaren in de Generieke Kennisbasis (2011) staat. Daarin staat dat een startbekwaam tweedegraads leraar de morele aspecten van de beroepsuitoefening onderkent, een visie heeft op de pedagogische bijdrage van docent en school, en de morele en burgerschapsvorming van adolescenten stimuleert. Dit betekent onder andere dat aanstaande docenten zich ‘bewust worden van de normen, de waarden en de deugden die verbonden zijn aan keuzes voor bepaalde (leer)doelen, leerinhouden, onderwijsmethodieken en omgangsvormen’ (p. 65).

De passage uit de Generieke Kennisbasis is belangrijk, omdat het morele vorming koppelt aan de vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische keuzes die leraren dag in dag uit maken. Vorming komt niet alleen in aparte vakken zoals Levensbeschouwing of Filosofie aan de orde. In de keuzes die leraren dag in dag uit maken voor (leer)doelen, leerinhouden, onderwijsmethodieken en omgangsvormen zitten ook allerlei opvattingen verstopt over wat goed en waardevol is. Mogen leerlingen bijvoorbeeld mobiele telefoons in de klas gebruiken? Op basis van welke criteria verdeel je de klas in groepjes? Houd je met huiswerk opgeven rekening met religieuze feestdagen van minderheden? Laat je bij wereldschokkende gebeurtenissen de les even voor wat die is? Hoe vriendschappelijk ga je om met leerlingen?

Ook de vakinhoud biedt vaak allerlei aanknopingspunten, die leraren al dan niet herkennen en oppakken. Bij alfa- en gammavakken ligt de koppeling met de vakinhoud waarschijnlijk het meest voor de hand. Op de talen gaan we in dit boek uitgebreid in, maar ook bij aardrijkskunde, geschiedenis, economie, maatschappijleer en levensbeschouwing liggen de mogelijkheden om morele thema’s te bespreken voor de hand (Van der Meulen, Vos & Van der Jagt, 2010). Denk bij aardrijkskunde aan duurzaamheid, bij geschiedenis aan thema’s als kruistochten, slavernij en genocide, bij economie aan het achterliggende mensbeeld van de *homo economicus*, bij maatschappijleer aan de waarden van de liberale democratie, en bij levensbeschouwing aan de ethische visies van wereldreligies. Zelfs wiskunde kan moreel vormend zijn, als leraren ingaan op de vraag wat (ver)delen rechtvaardig maakt, of zich realiseren dat abstract denken kan bijdragen aan logisch redeneren en daarmee aan zelfstandig denken (zie hoofdstuk XII). Neutraliteit bestaat niet. Door deze koppeling *niet* te leggen geef je ook een boodschap af, namelijk dat de bedoeling van onderwijs in kennisoverdracht schuilt – wat zelf ook een ‘gekleurde’ opvatting is.

Onderwijs is dus eigenlijk altijd moreel vormend, of leraren zich dat nu realiseren of niet. Maar die vorming is lang niet altijd expliciet, doelbewust en systematisch. Als je leraren vraagt hoe de morele vorming van jongeren in zijn werk gaat, denkt de meerderheid vooral aan hun voorbeeldfunctie: ze vormen leerlingen niet zozeer door het over ‘waarden en normen’ te hebben, maar vooral door zelf, veelal impliciet, goed gedrag te laten zien (Sanger & Osguthorpe, 2013). *Practice what you preach*, luidt het motto. Dit is lovenswaardig, en op moreel vlak een voorbeeld zijn is heel fundamenteel. Als je van leerlingen onderling respectvol gedrag vraagt maar zelf niet op een respectvolle manier met hen omgaat, dan hebben leerlingen dat haarfijn door en krijg je waarschijnlijk niet veel voor elkaar.

De voorbeeldfunctie is fundamenteel, maar nog niet genoeg. Via rolmodellen krijgen leerlingen beelden van het goede leven voorgeschoteld, maar er is meer voor nodig om hun het goede te laten doen. Door het observeren van een leraar met humor ontwikkel je nog niet gelijk zelf een gevoel voor humor; hoogstens kun je zijn grapjes doorvertellen. Creatieve of sportieve leraren kunnen tot de verbeelding spreken, maar er is behalve observatie vooral

oefening nodig om zelf creatiever en sportiever te worden. De vraag is dus: hoe kun je als leraar leerlingen ook een extra zetje in die richting geven?

Het is goed dat leraren daar over nadenken, en waar dat wenselijk is kunnen ze gebruik maken van bestaand materiaal. Er bestaan allerlei benaderingen van morele vorming, die tezamen een rijke staalkaart aan opties bieden die leraren kunnen gebruiken om werk te maken van de morele vorming van leerlingen (zie Sanderse, 2012). Die beschikbare methoden zijn géén substituut voor de voorbeeldfunctie. Als een leraar het 'moreel gevormd zijn' niet voorleeft, krijgt een les daarover wel een heel instrumenteel karakter. Maar dat betekent ook weer niet dat je met de voorbeeldfunctie alles bereikt. Het lesmateriaal kan er, voortbouwend op de voorbeeldfunctie, voor zorgen dat er op school op een meer systematische wijze aandacht komt voor de morele vorming van leerlingen. Daar is het in dit boek om te doen: om docenten, in het bijzonder talentocenten, ideeën aan te reiken over hoe ze in hun eigen lessen aandacht aan de vorming van leerlingen besteden, en wel op zo'n manier dat de vorming op een natuurlijke wijze met zowel het vak als de persoon verweven is.

Morele vorming in het literatuuronderwijs

Iedereen die kleine kinderen verhalen voorleest of heeft voorgelezen, weet dat die vaak gaan over dieren die allerlei avonturen meemaken en ondertussen iets leren over vriendschap, zelfvertrouwen, vrijheid, vertrouwen, dapperheid of geduld. Dat is geen toeval; blijkbaar denken kinderboekenschrijvers en opvoeders doorgaans dat het lezen van fictie bijdraagt aan de ontwikkeling van morele vermogens bij kinderen, zoals hun empathie en morele sensitiviteit.

Nieuw is dat idee niet. In de achttiende eeuw werd de roman in literaire kringen gezien als een belangrijk middel om emoties aan te wakkeren. Maxwell (2016) wijst erop dat de roman met name als een krachtig middel werd gezien om de verbeeldingskracht te prikkelen in een tijd waarin mensen doorgaans niet veel meer van de wereld zagen dan hun geboorteplaats en directe omgeving. Later, in de negentiende en twintigste eeuw, werden sociaal-realistische romans gezien als een belangrijke pilaar onder sociale hervormingsbewegingen. Van Charles Dickens' *Oliver Twist*, Mark Twains *Huckleberry Finn* en Harper Lee's *To Kill a Mockingbird* wordt aangenomen dat ze een belangrijke rol hebben gespeeld in het beïnvloeden van de publieke opinie rond maatschappelijk gevoelige issues.

Ondanks de historische link tussen het lezen van romans en emotionele, morele en maatschappelijke vorming, is het tegenwoordig verre van vanzelfsprekend dat er in literatuuronderwijs aandacht aan wordt besteed. Volgens Joop Dirksen (2007) kunnen in de Tweede Fase (de bovenbouw van de havo en het vwo) grofweg twee visies op literatuuronderwijs worden onderscheiden: de ene is vooral gericht is op 'kennis van en inzicht in literatuur'; de ander ziet literatuuronderwijs als een 'stimulus van een persoonlijke omgang met literatuur, individuele ontplooiing met behulp van literaire teksten'. Zelfs als je literatuuronderwijs voornamelijk 'technisch' benadert – leerlingen begrijpen de meest voorkomende literaire termen en begrippen, kunnen omgaan met tekststructuren en kennen literatuargeschiedenis – zal toch lastig te ontkennen zijn dat verhalen altijd ergens over gaan.

Dirksen (1999, p. 19), voorstander van een lezersgerichte benadering, merkt daarom volgens mij terecht op: 'literatuur gaat over alle aspecten van het leven, en of je het nu prettig vindt of niet, in boeken komen gedragingen, handelingen, meningen, uitspraken naar voren die (soms heel erg ver) afwijken van die van de lezer.' De vraag is: besteed je daar als leraar aandacht aan, en zo ja, op welke manier? Zodra je onderschrijft dat literatuuronderwijs ook als doel heeft om leerlingen te helpen het verhaal te begrijpen, dan is het onoverkomelijk dat

ook thema's als vriendschap, liefde, dood, rechtvaardigheid, wilszwakte en macht aan de orde komen.

Het duiden van deze thema's kan op allerlei manieren. Als een leerling een leesverslag maakt, dan kan hij bijvoorbeeld objectief vaststellen dat de schrijver het motief 'overspel' op treffende wijze in de loop van het verhaal laat terugkeren. En mogelijk is er elders plaats voor een 'eigen mening', waarin de leerling kwijt kan dat hij het een meeslepend verhaal vond. Een aanpak die een stap verder gaat is bewust de confrontatie zoeken tussen de normen en waarden van de leerling en die van de hoofdpersoon. De vraag is bijvoorbeeld: kunnen leerlingen zich met de overspelige hoofdpersoon identificeren, en waarom wel of niet? De mening van de leerling wordt dan niet alleen verhelderd, maar ook kritisch vergeleken met het standpunt van de personages in het boek.

Het is één ding om te besluiten expliciet een koppeling te maken tussen de morele opvattingen van leerlingen en het mens- en wereldbeeld dat uit het boek naar voren komt. Het is nog iets anders hoe hij vervolgens die verbinding uitwerkt: dat kan meer open of gesloten. Stel bijvoorbeeld dat de handel en wandel van een hoofdpersoon de vraag oproept of je mag vreemdgaan. Een mogelijke reactie is dat de leraar deze vraag in de les zelf gelijk beantwoordt, met een verwijzing naar de levensbeschouwelijke identiteit van de school waarop hij werkt. Op openbare scholen is zo'n reactie omstreden, en ook op veel bijzondere scholen kunnen leraren zo'n vraag overigens niet op deze autoritaire manier afdoen.

Een andere aanpak is dat de leraar de vraag niet beantwoordt, maar duidelijk als vraag onder de aandacht brengt. Bij de bespreking van de vragen moet als een paal boven water staan dat er een open gesprek gevoerd kan worden over de keuzes die personages maken, en wat leerlingen daarvan zelf vinden. Het doel daarvan verwoordt Dirksen (1999) als volgt: 'De lezer moet een beetje uit zijn evenwicht raken, moet iets van zijn vanzelfsprekendheid kwijtraken, van zijn zekerheid.' Paul van Tongeren noemt dat in hoofdstuk III van dit boek als een kenmerk van kritisch lezen: 'letten op wat het boek toevoegt aan, onderscheidt van, misschien zelfs inbrengt tegen wat je al meende te weten.' Wie boeken zoekt die bevestigen en ondersteunen, stelt Dirksen provocerend, kiest maar voor de comfortabele wereld van de boeketreeks.

Karaktervormende verhalen

Tot nu toe hebben we het gehad over (morele) vorming van leerlingen alsof duidelijk is wat het betekent om je tot een 'goed mens' te ontwikkelen. Toegegeven, het leiden van een goed leven is waarschijnlijk iets wat we allemaal willen. Maar over wat dat inhoudt, hoe we ernaar kunnen streven, en welke verantwoordelijkheid het onderwijs daarvoor heeft, lopen de ideeën uiteen. Dat maakt het onderwerp 'morele vorming' een complex en controversieel onderwerp, zowel in de onderwijspraktijk als in de onderwijstheorie. We bespreken kort enkele dominante opvattingen over 'morele vorming', en leggen vervolgens onze keus uit voor een benadering die morele vorming opvat als *karaktervorming*.

De begrippen die de afgelopen vijftien jaar in het debat over de maatschappelijke moraal centraal stonden, zijn 'waarden' en 'normen'. Ook in het onderwijs zijn dit gevleugelde begrippen geworden. Als je tegenwoordig met docenten een gesprek over de morele aspecten van hun beroep start, passeren ze in een oogwenk de revue. Hoewel ze ons taal geven om uit te leggen waar het in morele vorming om gaat, zijn ze zo dominant dat we haast zouden vergeten dat morele vorming ook nog om iets anders gaat.

Waarden zijn vage idealen waar een individu of groep naartoe wil; onderwijs kan die verhelderen of overdragen. Normen zijn concrete gedragsregels in specifieke situaties, die je

oplegt en handhaaft (Vos, 2006). Maar het verband tussen beide blijft vaak onuitgewerkt. Het lijkt toch belangrijk dat vage morele waarden concreet worden in gedrag, en concreet gedrag zijn oriëntatie ontleend aan morele waarden. Als dat het geval is, ligt het voor de hand om het niet langer over normen en waarden te hebben, maar over ‘deugden’, want dat zijn precies houdingen die vanuit een verinnerlijkte morele oriëntatie tot concreet gedrag leiden.

Al in 2008 concludeerde Paul van Tongeren in dagblad *Trouw* dat al het gepraat over normen en waarden niet heeft bijgedragen aan dat wat het moet bewerkstelligen, namelijk onze vorming tot goede mensen (Steenhuis, 2008). De begrippen ‘waarden’ en ‘normen’ hebben weliswaar een vaste plaats in onze woordenschat verworven, maar betere mensen zijn we er volgens hem niet van geworden. Eerder uitten Gert Biesta en Siebren Miedema (2002) al stevige kritiek. Volgens hen heeft het gebruik van de termen ronduit nadelig uitgedrukt voor het onderwijs. Docenten zijn waarden en normen namelijk gaan zien als ‘extraatjes’ die weinig met het eigen vak te maken hebben en in principe van het lesgeven zelf losgekoppeld kunnen worden. Door ‘waarden en normen’ is de normatieve dimensie van het lesgeven juist verder op de achtergrond geraakt. In hoofdstuk X komen we hierop terug.

De tijd is rijp voor een nieuwe benadering. Als we onze blik wat verbreden, kunnen we inspiratie opdoen in Groot-Brittannië en de Verenigde Staten, waar morele vorming sinds jaar en dag wordt begrepen in termen van *character building of character education* (Arthur et al., 2015). Met name het Jubilee Centre for Character and Virtues van de University of Birmingham (Engeland) heeft de afgelopen jaren een schat aan karaktervormend lesmateriaal ontwikkeld, ook voor het talenonderwijs. Hier schetsen we de contouren van deze benadering; in hoofdstukken X, XI en XII gaan we op meer details in.

Onder ‘karaktervorming’ verstaan we in dit boek de intentionele en systematische pogingen om bij te dragen aan een geleidelijke ontwikkeling van moreel prijzenswaardige houdingen (deugden), die wanneer ze met behulp van praktische wijsheid een geïntegreerd geheel vormen en in actie worden omgezet, mensen in staat stellen om als mens te floreren (Sanderse, 2012, p. 202). Deze benadering is springlevend in de onderwijspraktijk van veel Angelsaksische landen, en heeft een lange geschiedenis die teruggaat tot de ethiek van de Griekse filosoof Aristoteles (384-322 v. Chr.). Het begrip ‘deugd’ komt van het Latijnse *virtus*, dat we nog herkennen in het woord ‘virtuoos’. *Virtus* is een vertaling van het Oudgriekse *arete*, dat ‘voortreffelijkheid’ of ‘excellentie’ betekent.

De filosofische uitgangspunten van een Aristotelische benadering van morele vorming zijn: (1) er is een objectieve notie van wat het betekent om als mens te floreren, (2) bepaalde kwaliteiten, in het bijzonder deugden, zijn nodig om te kunnen floreren, (3) deugden zijn niet aangeboren, maar kunnen aangeleerd en onderwezen worden, en (4) deze vorming is een gedeelde verantwoordelijkheid van ouders, allerlei gemeenschappen en het onderwijs (Walker, Roberts & Kristjánsson, 2015). Karaktervorming heeft niet alleen een filosofische rechtvaardiging die geworteld is in de Aristotelische ethiek. Ze heeft ook een realistisch (ontwikkelings)psychologisch verhaal over de vermogens die mensen nodig hebben om goed te zijn (Peterson & Seligman, 2004) en er is empirische onderbouwing naar de effectiviteit van interventies (zie bijvoorbeeld Berkowitz & Bier, 2006). Karaktervorming heeft, kortom, een verhaal over het doel van morele vorming, hoe kinderen dat doel kunnen bereiken, en wat opvoeders kunnen doen om hen daarbij te ondersteunen.

Als je vanuit het perspectief van karaktervorming naar literatuur kijkt, dan let je op prijzenswaardige en laakbare eigenschappen van hoofdpersonen, en hoe die in de loop van een (levens)verhaal uitpakken. Sommige personages verrichten heldendaden die van moed en wijsheid getuigen, zoals Herakles of Oedipus in Homerus’ antieke verhalen. Er zijn figuren

die wel verlangen naar een goed leven, maar toch steeds slechte keuzes maken, zoals Dimitri in *De gebroeders Karamazov*. Er zijn sympathieke schurken waar je je ondanks alles tot aangetrokken voelt, en ondubbelzinnige slechteriken, zoals Lord Voldemort uit de *Harry Potter*-boeken. In dit boek staan zes klassiekers uit de wereldliteratuur centraal, en zoomen we in op tien deugden. Voorbeelden daarvan zijn de moed die Winston en Julia weten op te brengen in de dictatuur die Orwell schetst in *Nineteen Eighty-Four*, of aan de liefde en trouw van Werther en Lotte in Goethes meeslepemde roman. De (on)deugden van hoofdpersonen staan centraal vanuit de gedachte dat aandacht daarvoor kan bijdragen aan de karaktervorming van leerlingen. De vraag of, en zo hoe, je van lezen een beter mens zou kunnen worden, neemt Paul van Tongeren op in hoofdstuk III.

Aan de slag?

Waar kunnen leraren terecht die in hun onderwijs aan de slag willen met morele thema's in literatuur? Zoveel opties zijn er niet voorhanden. De afgelopen jaren zijn er in Nederland maar weinig (praktijk)boeken over dit thema verschenen. De boeken die enigszins in de buurt komen zijn grofweg in vijf categorieën in te delen. We lopen ze één voor één langs, en makenduidelijk hoe dat boek daar binnen past. De volledige literatuurverwijzingen vind je in hoofdstuk XIII.

In de eerste categorie zitten enkele recente publieksboeken die gaan over de relatie tussen filosofie en kunst. Zo gaat *Denkbeelden* (2013) over de relatie tussen filosofie en film, terwijl in *Filosofie van het kijken* (2012) en *Kunst als therapie* (2014) vooral de relatie tussen filosofie en schilderen centraal staat. Omdat de relatie tussen filosofie en kunst breder is dan die tussen ethiek en literatuur, zijn de boeken niet direct behulpzaam om zicht te krijgen op ethische thema's in romans. De tweede categorie gaat wel expliciet over de relatie tussen literatuur en ethiek, maar is erg academisch van aard. Die verhouding komt bijvoorbeeld aan de orde in Nederlandse bundels als *Sprekende werken* (2009) en *De lezer als burger* (1994). De vaak erg filosofische essays zijn voor leraren meestal te abstract om de link met hun eigen onderwijs te kunnen leggen. De publicaties in de derde categorie zijn ook voornamelijk academisch. Het zijn studies naar ethische thema's in het werk van auteurs zoals Markies de Sade, Marcel Proust en John Coetzee. Nadeel is dat ze over slechts één auteur gaan, waardoor een breder overzicht van auteurs en stromingen in de literatuur ontbreekt. De vierde categorie bevat wel publieksboeken, waarin aan de hand van klassieke romans ethische thema's worden besproken. Naast allerlei werken van Martha Nussbaum kun je denken aan Finkelkrauts *Een intelligent hart* (2010), Jeroen Vanhestes *De wijsheid van de roman* (2012) en Charles Vergeers *De fluistertuin* (2008).

Hoe interessant ook, geen van bovenstaande boeken ondersteunt leraren bij het bruikbaar maken van al deze inzichten voor het literatuuronderwijs. De publicaties die dicht in de buurt komen van het boek dat de samensteller voor ogen heeft, zijn twee Nederlandse praktijkboeken over morele vorming (één voor het basisonderwijs en één voor het voortgezet onderwijs), ontwikkeld door het toenmallige lectoraat 'Morele vorming' van hogeschool VIAA: *Doe me een deugd* (2010) en *Dat doet deugd* (2010). De boeken bevatten een scala aan lesideeën waarmee docenten morele thema's in hun eigen vak aan de orde kunnen stellen. Sterk punt van beide boeken is dat de lessen zijn ontwikkeld door docenten zelf, en daarom erg praktijkgericht zijn. Bovendien vertrekken beide boeken, net als dit boek, vanuit een deugdethisch kader, waarbinnen morele vorming wordt begrepen als een poging om leerlingen wenselijke karaktertrekken, oftewel 'deugden', te laten ontwikkelen.

De twee boeken hebben ook enkele nadelen. Per vak biedt het boek slechts één voorbeeld. Daardoor geeft het een mooi overzicht van hoe er schoolbreed aandacht besteed kan worden aan morele vorming, maar biedt het per vakgebied relatief weinig aanknopingspunten. Verder zijn de boeken expliciet gericht op (protestants-)christelijk onderwijs. Dat maakt het minder geschikt voor openbare scholen, of bijzondere scholen die niet op een expliciet christelijke manier aan morele vorming willen doen. In vergelijking met deze twee praktijkboeken is de insteek van het huidige boek om één vakgebied, de talen, alle aandacht te geven, en dat te doen op een manier die religieus neutraal is.

Buiten Nederland zijn er ook enkele boeken gepubliceerd die de moreel-vormende kracht van literatuuronderwijs willen benutten en dat vanuit een deugdethische benadering doen. In *Teaching character education through literature* (2005) laat Karen Bohlin zien hoe leraren in het voortgezet onderwijs leerlingen kunnen helpen om meer oog te krijgen voor ethische thema's en vragen in de boeken die ze bestuderen. Ze analyseert daarbij de karakters van de hoofdpersonen uit onder andere *Pride and Prejudice*, *A Tale of Two Cities*, en *The Great Gatsby*. Recent verscheen ook nog *Educating character through stories* (2015), geschreven door David Carr en Tom Harrison. In dit boek geven de auteurs achtergronden bij het *Knightly Virtues*-project, dat ze hebben ontwikkeld om leraren in het basisonderwijs te ondersteunen bij het bespreken van deugden in ridderverhalen. In hoofdstuk XIII is meer informatie over deze methode te vinden.

Bronnen

- Arthur, J., Kristjánsson, K., Walker, D., Sanderse, W., Jones, C. (2015). *Character education in UK schools. Research report*. Jubilee Centre for Character and Virtues. Te raadplegen op: <http://www.jubileecentre.ac.uk/1557/projects/research-reports/character-education-in-uk-schools>.
- Berkowitz, M. & Bier, M.C. (2006). *What works in character education: a research-driven guide for educators*. Washington: Character education partnership. Te raadplegen op http://www.rucharakter.org/file/practitioners_518.pdf.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Amsterdam: Boom.
- Biesta, G. (2014). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Biesta, G. (2015). Onderwijs moet leerling meer vormen. *Trouw*, 6 oktober 2015. Te raadplegen op <http://www.trouw.nl/tr/nl/5009/Archief/article/detail/4157104/2015/10/06/Onderwijs-moet-de-leerling-meer-vormen.dhtml>.
- Biesta, G. & Miedema, S. (2002). Instruction or pedagogy? The need for a transformative conception of education. *Teaching and Teacher Education* 18, 173–181.
- Bohlin, K.E. (2005). *Teaching character education through literature. Awakening the moral imagination in secondary classrooms*. New York/London: Routledge.
- Bussemaker, J. (2015). Toespraak bij het congres voor lerarenopleiders 'De kunst van het opleiden', 26 maart 2015, Arnhem. Te raadplegen op <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/toespraken/2015/03/26/de-leraar-als-uitvinder>.
- Carr, D. & Harrison, T. (2015). *Educating character through stories*. Exeter: Imprint Academic.
- Dirksen, J. (1999). Morrelen aan de moraal. Over literatuuronderwijs en ethiek. *Tsjip/Letteren* 9(2), 19-23. Te raadplegen op http://www.dbnl.org/tekst/_tsj001199901_01/_tsj001199901_01_0045.php.

- Dirksen, J. (2007). Leerlingen, literatuur en literatuuronderwijs. In: H. Goosen (red.), *Forum of arena: opvattingen over literatuuronderwijs* (VON-Cahier 1). Te raadplegen op <http://taalunieversum.org/inhoud/von-cahier-1/leerlingen-literatuur-en-literatuuronderwijs>.
- Dohmen, J. (2016). Stop het narcisme, doe aan bildung. *NRC, Opinie*, 20 november 2016. Te raadplegen op: <https://www.nrc.nl/nieuws/2016/11/20/stop-het-narcisme-doe-aan-bildung-5380307-a1532725>.
- Gude, R. (2012). Tijdloze bildung. In: G. van Stralen & R. Gude. (reds.). *...En denken. Bildung voor leraren*. Leusden: ISVW, pp. 32-55.
- Jagt, W. van der & Vos, P. (2010). *Doe me een deugd. Praktijkboek morele vorming voor de basisschool*. Zoetermeer: Boekencentrum.
- Klarus, R. & Beer, F. de (2015). *Waar, goed en schoon onderwijs*. Leusden: ISVW.
- Maxwell, B. (2016). *Reading fiction positively impacts empathy: a pedagogical legend?* Paper gepresenteerd tijdens de 4^{de} jaarlijkse conferentie van het Jubilee Centre for Character and Virtues, Oriel College, Oxford, 7–9 januari 2016. Te raadplegen op http://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/conference-papers/Cultivating_Virtues/Maxwell%2C%20Bruce.pdf.
- Meulen, G. van der, Vos, P. & Jagt, W. van der (2010). *Dat doet deugd. Praktijkboek morele vorming voor het voorgezet onderwijs*. Zoetermeer: Boekencentrum.
- Meulen, G. van der, Vos, P. & Jagt, W. van der (2010). *Dat doet deugd. Praktijkboek morele vorming voor het voorgezet onderwijs*. Zoetermeer: Boekencentrum.
- Onderwijsraad (2011). *Onderwijs vormt*. Den Haag: Onderwijsraad. Te raadplegen op <https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/onderwijs-vormt.pdf>.
- Peterson, C. & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Platform Onderwijs2032 (2016). *Ons onderwijs2032. Eindadvies*. Den Haag: Platform Onderwijs2032. Te raadplegen op <http://ononderwijs2032.nl/wp-content/uploads/2016/01/Ons-Onderwijs2032-Eindadvies-januari-2016.pdf>.
- Sanderse, W. (2012). *Character education. A neo-Aristotelian approach to the philosophy, psychology and education of virtue*. Delft: Eburon.
- Sanderse, W. (2015). Karaktervorming in het onderwijs. In: R. Klarus & F. de Beer (reds.) (2015). *Waar, goed en schoon onderwijs*. Leusden: ISVW, pp. 304-327.
- Sanger, M. & Osguthorpe, R. (2013). Modeling as moral education: documenting, analyzing, and addressing a central belief of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education* 29(1), 167-176.
- Steenhuis, P.H. (2008). Deugden leiden tot een voortreffelijk leven. *Trouw*, 18 januari 2008. Geraadpleegd op <http://www.trouw.nl/tr/nl/4324/Nieuws/article/detail/1303350/2008/01/18/Deugd-en-leiden-tot-een-voortreffelijk-leven.dhtml>.
- Vereniging van hogescholen (2011) *Generieke Kennisbasis. Tweedegraads lerarenopleidingen*. Den Haag: Vereniging van hogescholen. Te raadplegen op: https://www.10voordeleraar.nl/documents/kennisbases_bachelor/kb-generiek.pdf.
- Vos, P. (2006). *Tussen vage waarden en strakke normen. Kansen van een deugdenbenadering in het onderwijs* (lectorale rede, hogeschool VIAA). Zwolle: Hoekmantotaal.
- Walker, D.I., Roberts, M., & Kristjánsson, K. (2015). Towards a new era of character education in theory and in practice. *Educational Review* 67(1), 79-96.